

保育者の成長と現職教育の組織化

— 主任保育士の意識と他職種の専門性から —

吾 田 富士子

Abstract

In this study, I will clarify what is need for the growth of childcare workers. That is a support system construction, and training programs for the childcare workers. It became clear from comparison with a chief childcare worker's consciousness and other professionals.

1. はじめに

保育者の養成に関わる者の願いは、卒業生が保育現場でいきいき活躍することと、専門職者として成長していくことである。ところが、保育職は離職率が高く、保育現場の保育者のうち20歳代の占める割合は5割にのぼっている。

ライフステージの中で、結婚・子育てによる離職を自ら決断する者は多いが、志半ばでやむを得ず離職せざるを得ない者も少なくない。

保育制度の変化の中で保育の質が問われ、その基盤をなす保育者の専門性も問われているが、一方において、若い世代の社会人としてあるいは職業を担う立場としての課題と支援の必要性が指摘されている。

本論では、保育者の専門職者としての成長過程を辿りながら、成長過程における課題や危機的状況乗り越える条件の一端を明らかにすることである。国際動向、他の専門職の養成・現職教育の状況から知見を得、現職の保育士の意識を探る中から、専門職者として保育者が成長するために、今、何が必要であるのかを考察する。

2. 保育の質と専門職

2-1 「質の高い学校教育・保育の一体的提供」と専門職

少子化にかかわらず都市部における待機児童問題は深刻で、幼保二元化体制が抜本的に問われている。2012年子ども子育て関連3法が改正され、

財源確保となる消費税増税に合わせ、2015年の施行に向けて内閣府を中心に準備を進めている。これを受けて各自治体においても子ども・子育て会議を設置し、幼稚園、保育園、認定こども園を含む子育て支援の在り方を検討している。

基礎自治体となる市町村には「質の確保された学校教育・保育の提供義務」が課され、認定こども園のうち拡充すべく幼保連携型認定こども園の目的として、「質の高い幼児期の学校教育・保育の一体的提供」が明記された。

また、幼保連携型認定こども園においては、認可・指導監督を一本化し制度の見直しを図ると同時に、幼稚園教諭と保育士資格の両方の免許・資格を有している「保育教諭」の配置を原則とし、いずれかの免許しか有していない者には資格取得特例を設け、施行後5年間の経過措置を取っている。

このような保育の動向を背景に、地方だけでなく都市部においても定員割れにある多くの幼稚園では認定こども園への移行を検討しつつ、就園前児である3歳未満児の親子への子育て支援を展開している。保育園においては、保育における教育的側面、とりわけ「学校教育」という言葉に示される内容を吟味しつつ自園の保育を振り返り、今後、保護者に保育園の保育・教育を具体的に伝えられるよう努めている¹⁾。

また、保育者養成校では資格取得特例の措置を受け、全国の保育者の1/4を占める幼稚園免許あるいは保育士資格のいずれかの免許しか有していない者に対する免許付与のための講義の開講準備

を始めている。

2-2 保育教諭と国際動向

幼保一元化への歩みを 1960 年代から行ったのはスウェーデンであるが、現在の国際動向はどのようになっているのか、門田²⁾ 論から見ていく。

OECD 各国では乳幼児教育 ECEC (Early Childhood Education and Care) における意識改革を始めており、OECD は「人生の最初の歩みを力強く」という意味の調査報告をこれまでに 3 報出している。“Starting Strong III” (以下 SSIII とする) では「質の高い保育のための政策」として次の 5 項目を挙げている。①質に関する目標と規定の設定、②カリキュラムと基準の設計・実施、③資格・トレーニング・労働条件の改善、④家族と地域社会の関与、⑤データ収集、調査研究、モニタリングの推進。

③の保育者の資格・トレーニング・労働条件等の専門性に関する各国の状況は以下である。

(1) 保育者の免許・資格要件

幼保一体制で免許・資格統一型：デンマーク、エストニア、ポルトガル。いずれも 3～4 年の前期高等教育（日本の大学教育・高等専門教育）終了者。

幼保一体制で免許・資格多用型：フィンランド、ニュージーランド、スウェーデン。いずれも保育士は後期中等教育（日本の高等学校）修了者で、就学前・幼稚園教諭はスウェーデンが 3～4 年の前期高等教育（日本の大学教育・高等専門教育）機関終了者、フィンランドとニュージーランドは 2 年の前期高等教育機関終了者である。これらの国は免許・資格一本化の過渡期にあり、経済的・法的手続きの困難な状況にあり、幼保に対する多様な価値観が混在している。

デンマークとフィンランドは就学前・幼稚園教諭免許は小学校の教員養成制度・課程と同じであり、小学校教諭免許と同じ要件である。この資格制度はデンマークにおいては、子どもの発達過程を継続的に支えると同時に幼保一体性の実質とイメージを初等教育と同じ水準に押し上げる目的があった。その結果、幼保小の教員間の対話や情報交換、子どもたちの小学校への移行の上で効果が得られ、社会的安定が保証された職として保育職が選ばれるようになった。反面、免許資格の養成

年限を引き上げ、修得内容をより高次化させたことで、従来の保育者志望者が保育者になれず、保育者不足となった時期もあった。

幼保二元制の日本、韓国、イタリア、スペインでは保育士、教諭、家庭内保育所保育者、乳幼児教育専門家、補助教員とし、互いの共通理解を図ると同時に、免許・資格要件に関する準備期間年限の引き上げに取り組んでいる。

(2) 保育者に対する現職教育

研修はどの国でも、園内研修と園外で行われる研修に分けられるが、質の高い保育実践のための現職研修の条件としては、いずれにしても新しい知識が得られ、労働意欲が増す研修が在職中、長期間あるいは日常的に提供されることであり、保育者自身が抱えている課題や必要性に合致した内容であることとされる。特に、保育者自身の実践に対するフィードバックを他者に求められるコンサルテーション研修（園内研修）は有効であると報告されている。

研修の計画・組織・提供は政府や地方自治体、施設長、大学、NGO がほとんどである。

費用負担は、国が全額負担している国（ベルギー、イギリス、メキシコ）や、個人負担や雇用者負担などの国もあり多様であるが、長期研修への参加や昇給・昇進など専門性向上の動機づけになるような制度を取り入れている国もある（ドイツ、ポーランド、スペイン、オランダ、スロベニア）。ニュージーランドでは国と雇用者で分担し研修参加を促している。

研修内容は、保育方法・保育計画・評価・保育内容の各領域・安全・道徳性や倫理観・コミュニケーション・小学校へのつながり・特別支援など日本で行われているものと大きな違いはない。

(3) 保育者の労働条件

労働条件と保育の質向上に関して関連性があるものとして SSIII では次の 6 点を挙げている。①保育者一人あたりの子どもの数が少ない、クラスサイズが小さい、②他の職種と変わらない給与・賃金とその他の恩恵、③適切な労働条件と仕事量、④低い離職率、⑤刺激的でゆとりのある物理的環境、⑥管理職のリーダーシップ・役割（有能で理解ある姿勢）。このうち、①と④が子どもの育ちへの影響があるとされ、②、③、⑤、⑥は不明瞭と

されている。いずれにしても保育者の労働条件の向上が保育の質向上には不可欠であることが確認されている。

また、給与の低さと離職率は比例している。幼保分離型の保育体制の場合、0～3歳児の保育者は3歳以上児の保育者よりも教育および給与水準は低めであること、OECD 諸国では保育者の95%が女性であることからなかなか社会的承認を得られないことが挙げられている。免許資格要件を学士に設定している北欧諸国では給与面、社会的地位も比較的高い評価を受けているということである。

日本において①は、特に幼稚園における比率がOECD 中で最も低く、改善が求められている。②については他職種より低く、また保育士においては正規雇用以外の就労形態の多様化があり、それが④離職率の高さにもつながっている³⁾。

3. 保育者としての専門性と成長過程

3-1 周辺領域の専門職と保育者の専門性

全国保育士養成協議会では保育士の専門性について継続研究を行い、周辺領域の専門職との比較及び養成校と保育現場への調査により専門性の成長プロセスを導き出している。

(1) 教員養成と現職教育

小学校以上の教員は、幼稚園教員と同じ教育職であるが、教育専門職として待遇面・社会的地位において保育者と大きな相違点がある。

かつて師範学校で行われていた教員養成は、戦後の二原則、すなわち大学での養成及び開放制の養成の原則に基づき、私学でも行われてきた。その後、教員養成改革を重ね、1989年の改革では実践的指導力向上が目指され、「生徒指導」や「特別活動」科目が必修となり、「教育実習に関わる事前事後指導」も単位化された。現職教育では初任者研修制度が導入されている。

1998年の改革では求められる資質能力として「これからの時代に求められる資質能力」と「個々の教員の得意分野づくりと個性の伸長」を掲げ、「総合演習」が新設され、履修科目選択の可能性を広げるために「教科又は教職に関する科目」が設置された。

2006年には総合的人間力を教員の資質とし、教職課程の質的水準向上をめざし、「総合演習」を廃

止し「教職実践演習」が設置された。この科目では、教員として最小限必要な資質能力を総合的に修得することを目的に、①使命感や責任感、教育的愛情等、②社会性や対人関係能力、③幼児理解生徒理解や学級経営、④教科・保育内容等の指導力の4点に関わる事項を扱うこととされている。

教員免許更新制度は2009年より導入され、時代に応じた最新の知識技術の習得を目指し10年毎の更新講習が義務付けられた。

現職研修に関して山崎⁴⁾は、教師の力量形成のための制度化が形骸化してしまったため、教師の主體的な研修とならなければならないとしている。

(2) 看護師養成と現職教育

看護師は保育士同様かつては女性の仕事とされてきたが、専門職としての地位向上を図り、待遇面においても向上し、男性にも志望される職業となった。准看護師との二層構造になっており、養成課程も大学、短期大学、看護師養成の専門学校、高等学校の看護科から進学してからの取得と様々である。近年、大学での養成が増加、いずれにしても国家試験が課されており、一定レベルの到達度を求められている。

卒業時の到達目標⁵⁾は①ヒューマンケアの基本的な能力、②根拠に基づき、看護を計画的に実践する能力、③健康の保持増進、疾病の予防、健康の回復に関わる実践能力、④ケア環境とチーム体制を理解し活用する能力、⑤専門職者として研鑽し続ける基本能力の5群と明記されている。

近年、新卒の看護職員の臨床能力の低下が問題となっており、看護基礎教育と臨床現場で求める実践能力との乖離が指摘されている⁶⁾。その中で平井は、看護師の臨床能力を「看護実践能力」「組織的役割遂行能力」「自己教育能力、研究能力」とし、生涯にわたる成長とキャリア開発の視点に注目している。

養成課程の編成基準は1967年から2008年までに4回実施され、徒弟制度的な養成から学校教育化へ、教育内容を診療科別に体系化された医学モデルから看護場面に応じて体系化された看護学モデルへと移行してきている。また、2008年の改正では、「専門分野Ⅰ」「専門分野Ⅱ」「統合分野」という科目が新設され、基礎看護学、対象の発達段階に応じた看護の実践、看護の統合と実践が構造的に学べるよう配置され、総単位数が4単位増加、

大綱化により各大学の自律性が発揮されるようになっている⁷⁾。

看護教育の優れたところは現職教育の充実である。現場でのキャリア開発が組織的に行われ、医療機関・施設が個々人のキャリア支援を組織として実践的に行っている。

(3) 社会福祉士養成と現職教育

福祉職の近接専門職として社会福祉士がある。養成課程は大学のみで、1987年から実施され、2007年の法改正により養成課程も改正、相談援助技術や演習科目の増加、「就労支援」「成年後見」「更生保護」という今後期待される科目の追加、実習の質の向上のための改正等を行った。特に実習に関しては、指導内容の充実と指導技術の向上を目指して、養成校と施設両方の指導担当者の講習会受講の義務付けや、実習・演習担当教員配置基準を20人に1人と明確化している。

また、生活課題が多様化・拡大化・複合化する中で、問題の発見や支援だけでなく、当事者自らの問題解決能力を高めていけるよう支援する高度な専門的な知識・技術を修得した専門職が必要で、医療ソーシャルワーカー等領域別のソーシャルワーカーを創設し、ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティと社会的評価を高めていく試みも提言されている⁸⁾。

(4) 保育士の専門性と成長プロセス

全国保育士協議会では養成校教員と保育士への調査を実施し、保育者の専門性を「保育者基礎力」を基盤とし、態度、知識、技能の三要素と規定した⁹⁾。そして、この専門性がどのようなプロセスで身につくのか、①養成課程、②勤務1～2年、③勤務3～4年、④勤務5年以上の4段階に分けて分析している。①～④各段階で身につく事項は、以下のような結果となっている。

保育者基礎力：①基本的マナー、②仕事への取り組み方

態度：①基本的な態度（他者に対する愛情や思いやり、使命感を持って子どもに接する）、②子ども・保護者・保育者に向き合う態度や子どもの目線に立って考える態度、③保育の柔軟さや深まり、④職場でのリーダーシップ

知識・技術：①基本的な知識（発達理解、基礎的事項の理解等）、②日々の保育を実践するための

スキル（観察・記録、指導計画、保育実践、環境構成、表現技術）、③保育の深まり（総合的判断、遊びを豊かにするための技術、教材の作成・活用、特別な配慮が必要な子どもや個別の家庭支援）、④家庭支援・地域連携における中心的役割を担うためのスキル

このプロセスは、養成課程での学びと現場での経験や研修により育成されるものとし、今後養成機関と現場の協働の方向性が課題としている。

3-2 保育者の成長と危機

保育者の成長プロセスや保育者アイデンティティについては既に多くの研究が行なわれている。

(1) 成長過程と学びの過程

秋田¹⁰⁾加筆のVander Venの保育者の社会的役割の視点から示した発達段階モデルは、以下である。

- ①実習生・新任：保育者として子どもに関わり保育を実践するが、まだ一人前の専門家としては認められていない。
- ②初任：先輩保育者から指導を受けつつ保育者として認められ、保育実践と教育的役割を果たす。
- ③洗練された段階：保育者として幼児教育・保育の専門家としての意識を持つ。
- ④複雑な経験に対処できる段階：より熟達した保育者として保育実践に携わり、またリーダー的機能を果たす。
- ⑤影響力のある段階：多様な役割と機能を果たした長い保育経験から、直接子どもと関わる保育実践だけでなく、職場のスタッフへの責任も負うようになり、保育に関わる社会的な問題についてもリーダーシップを発揮する。

またKatzのモデルとVander Venモデルを組み合わせ野口は次のように示した¹¹⁾。

- ①サバイバル：養成段階からの移行期（専門家としての「初心者」）
- ②実践の構築と強化
- ③新たな挑戦と再構築：直接的な保育実践の中で発展的に関わる熟達保育者
- ④専門家としての熟達：間接的な保育実践、専門的リーダーシップの理解と実践

また、学びの過程は、初任期は熟達した実践者をモデルとして学ぶ師弟関係にあり、やがて基本的な能力を身につけ、指導者と学び手という関係

から、より開かれた対等な関係性へ、共同で研究する関係性への転換を図るというメンタリングモデルを加え、①～④の順に、徒弟制モデル（見る学び）、能力モデル（指導）、反省モデル（共同研究）と発展することを示した。さらにリーダーシップに関しては、③以降に発達するとしている。

(2) 成長過程の課題と必要な支援

この各時期の保育者としての危機について、足立は保育者へのインタビューを通して、危機ではなく「揺らぎ」という言葉で次のように考察している¹²⁾。

第一の「揺らぎ」は実習段階で生起し、理想と現実を調整・合致できないことによる不安が保育志望者にも漠然としか職種をイメージできていない者にも起こる。

次に、新任期には、新しい環境への適応、保育実践への不安、理想の保育とのギャップ、上司からの期待や暗黙の了解への対処という揺らぎがある。この時期には、具体的なアドバイスやカンファレンス等の支援のシステムが必要であり、同じ立場の者同士の対話も有効とされている。

初任期には、見通しを持って保育できるものの、後輩も存在し、共感してくれる人と実際に問題解決する存在が必要である。

中堅期は、業務の多忙さ、プライベートとの両立の難しさ、自分の理想とする保育と社会や園が求める保育内容とのギャップ、身体的・体力的・精神的な辛さ、職場の人間関係への戸惑い、社会的地位の低さへの揺らぎが生起している。この時期には前例としての先輩の姿や信頼できる上司の存在、就業規則の確立や家族・周囲の理解、社会的認知の向上が必要となる。

熟年期は、近年の保育制度の改正や社会の保育要求により保育者アイデンティティの再構築を強いられている。その対処として、他者理解と共感、経験知を活用した保育、割り切りの心情、外部の講演会や園内の研修会の活用、自分の保育ができる環境作りを用いている。それで効果が得られない場合、身体的・肉体的不安、求められる保育や新しい保育の専門性が習得できないという焦りや不安、毎年異なる子どもや保護者との対応に技術的な不安があるという揺らぎがある。この時期には、信頼できる上司やスーパーバイザーの存在が大きくかかわってくる。

保育士のメンタルヘルスについて調査した上村¹³⁾は、保育士の心の健康度は高いが、心身に疲れがみられる保育士が一般成人女性の2倍に達しており、保育士の職場環境が精神的に負担が大きい職場であることを示している。また、どの時期においても、心の疲労度が高く早急に対応が必要な保育士が存在していること、特に新人保育士が危機的状況にあることを明らかにしている。

3-3 現職研修と主任保育士の課題

(1) 保育者研修

保育者の専門性の向上や保育者アイデンティティの構築や再構築の上でも研修は欠かせない制度である。研修は園内研修と園外研修に分かれ、研修費用は雇用主負担が多く、自己負担は少ない。幼稚園では初任者研修が義務付けられ、免許更新講習や公開保育のある保育研究大会等が行われている。保育園においては研修の機会はあっても、保育業務があるため参加者が限られてくると、参加できても公休を利用するため、待遇面で問題が残されている。

園内研修では、各回異なるテーマを決めて、研鑽に励むものから、一つのテーマを中長期のスパンで追究するものもあり、必要に応じて外部講師を委託する。園外研修では、テーマに沿った講師の講義を聞いたり、各自の実践を検討したり保育者間で意見交換する演習や実践、公開保育等が一般的である。企画者は、参加者にとって新しい知識が得られ、労働意欲が増し、保育者自身が抱えている課題や必要性に合致した内容を吟味し一定の効果が得られている。一方において、一定の効果が得られ、参加者・公開保育者共に取り組みやすい研修を求めると、方法も内容も固定化し、本質的な議論を避け、研修そのものが形骸化する傾向にあることも事実である。

保育者自身の実践に対するフィードバックを他者に求められるコンサルテーション研修は有効であるとの OECD の報告は先述したが、公開保育に備えた園内研修（研修指導者あり）そのものを公開することで、公開園の保育者のみならず参加した保育者の研鑽に有効であり、地域の保育の質向上の一端を担った事例や、保育実践や事例研究を学会報告レベルまで高めることで、研究成果を一保育者の研鑽に留めず、保育の質向上に寄与する事例等も報告されている¹⁴⁾。

養成校では、研修に人材を派遣し、研究によって得られた新しい知見を伝達したり、研究の方法や新たな視座、方向性を示唆する等の役割を担っている。時には研修の企画段階から関与し、保育者が自身の保育実践を構築・再構築するために必要な力量が得られ、専門性向上につながる方法を検討している。

筆者¹⁵⁾もその一端を担い、専門性向上のための研修を企画・実施しているが、保育者の求めているものは、自身の抱える不安や危機感を取り除き、保育者として自身を構築することや、保育者像の再構築である。

(2) 主任保育士の意識

研修参加者の意識は、成長過程により異なり、課題の認識も異なる¹⁶⁾。

新任は目の前の子どもとのかかわりに日々困難さを感じており、具体的ななかかわりへの技術習得を課題としている。一方、社会の変化や保育の動向への記載も多数見られるが、第三者の記述にとどまり、自身の直近の課題としての認識はない。

中堅保育士は新人・主任に比べ、社会の変化と保育の質向上への意識が最も高く、社会の変化を子ども・保護者とのかかわりの中で実感し、保育の質向上を推進する意識を持ちつつも、中堅保育士としての責任と現実の狭間で戸惑い・困難を感じている。

主任保育士は、職場での立場や人間関係を大きな課題として認識しており、園長と保育士をつなぐ主任としての役割や自身の保育士育成力が保育の質向上に直結しており、園運営全体を視野に入れた上で今日の保育動向や社会の変化へ対応している。また、保護者とのかかわりの最終的な対処も担っており、重要な役割と認識されている。

また、2012～2013年に行った主任保育士研修会参加者への事後アンケートの自由記述の主な内容は表の通りである¹⁷⁾。

最も多かった記載は「保育士としての再構築」で6割、次いで「新任・初任者への対応」4割、「主任としての悩み」は4割弱、「保育の本質について」が2割強であった。

保育者は、研修での演習や討議を通して自身が抱えている課題や保育者としての「揺らぎ」を共有しあい、講義等研修全体で新たな視点や意欲が得られ、保育者としての自身のあり方や保育者像

の再構築がはかられたということである。特に、保育の新たな動向を踏まえ、これまで自身が培ってきた保育者像と社会から求められている保育者像とのズレに対する不安が大きく、立場の同じ保育士同士で共感し、そこから気持ちを切り替えていく姿が見られた。

また、日々の業務管理や人材育成に関することでも大きな課題であったが、特に若い保育者、新任・初任保育者の育成に困難を感じている者が多く見受けられた。返事はよいが質問もせず保育が滞り、楽しさ辛さが表情に表れず、突然辞職する等、自身が経験してきた新任時代とのズレが大きく、20歳代の心情理解が困難と感じていた。そのため、共感し、経験知を生かした対処が困難であり、若い保育士を支える責任感を持ちつつも、対処が見出せないでいる。新任期・初任期は離職につながる危機感を抱えている保育士が少なくなく、在職期間が短い保育士の離職を経験している主任も多く、大きな課題として認識していた。人材育成の講座の中でも若い世代の支援に特化した講座が必要との声もあり、早急な対応が求められている。その他、親としての自身の子育てを反省したり改めて考え直す等、主任としてだけではなく一人の親としてのあり方に言及している者も少なくなく、熟達した保育者としてだけではなく、ライフステージの中での自身の存在、アイデンティティについても再構築している。

保育の質に関しては、保育の動向に揺れ動きつつも、改めて保育の本質に立ち返り、変えなければならないことと変えてはならないことを整理し、見失っていたものを取り戻した等、初心に返った、原点に戻ったと記載した者もいた。

主任保育士研修会参加者事後アンケート

	2012年度		2013年度		合計	
	前期	後期	前期	後期	総数	%
回答者	47	43	63	52	205	100
保育士としての再構築	39	31	34	18	122	59.5
新任・初任者への対応	22	23	16	19	80	39.0
主任としての悩み	23	6	31	13	73	35.6
保育の本質	17	17	8	6	48	23.4

以上のように、保育士としての再構築をはかる中で特に主任保育士の悩み・課題として大きいものが新任・初任保育者の育成であったが、そもそ

も保育者の育成、とりわけ新任・初任期は、3-2(1)で明らかなように、徒弟性が根強く、現職教育の組織化は図られていない。その上、社会の変化に伴って自己表現や異なる意見の受け止め方等若者の対人スキルは変化してきている。そこに新任保育士だけでなく、中堅・主任保育士の課題が解決できない一端があるといえる。

一方で、保育職の社会的地位の向上や社会的認知は伴っていないが、待遇面の問題や種々の課題を乗り越え、主任にまで辿り着いた保育士からは、責任の重圧や課題の大きさとともに、保育職の魅力、保育者として働く誇りを見出す事が出来る。

4. 現職教育の組織化と学問の構築・地位向上

ところで、主任保育士研修会参加者の多くは主任という立場にあるが、主任ではなく園内の保育の中核を担う立場の保育士や、稀に看護職の立場で参加する者もある。以下は2013年の主任保育士研修会に参加した保育園に勤務する看護師の記述である。

保育の現場に来て、新人や異動者への育成プログラムがないことに驚きました。若手が育たないという悩みが出ていましたが、今の若者像も踏まえた上で、どういう保育士に育てていくか、質の高い保育を提供できる保育士に育てるプログラムが必要ではないのでしょうか。やはりその点を保育の現場で考えていくようにしなければならぬと思いました。

本論3-1(2)にも示したが、看護教育の現職教育は医療機関が組織的に実践している。また、専門職としての地位向上を図り、現在の待遇面の向上を獲得してきた。看護学は自然科学をベースに医師から学んできたが、1980年以降のアメリカで実践学として定着して以来、哲学・人類学の影響を受けながら、自然科学では解決できない面を視野に入れながら看護学の構築を目指してきている。このような看護学に保育関係者も注目している¹⁸⁾。

学問的構築と専門職の組織化、それが地位向上につながってきた看護学。保育学も福祉や教育をベースにしながら、看護学や保健医学、哲学等の学問と切り離す事ができない。そうした学問から

学び、保育学としての構築を図ること、一方において専門職としての社会的評価の獲得と現職教育の組織化。それらが両輪として駆動したときに、保育者は成長過程にみあう適切な支援が得られ、危機に直面した時に乗り越えられる力を主体的に獲得していくことが可能となるのである。

5. おわりに

保育に哲学が必要である。現場で悩む卒業生や現職保育者と語る度に、このような意識が過ぎる。本論を書き進める中で、保育者養成の課題がいくつも複合的に存在することが明らかになった。それは学問としての保育の構築と、保育者の専門性の獲得、そして何より保育者の成長過程における支援や学びの体系・組織化である。それが確立した時に、保育者として働く誇りの裏づけとなるものが得られ、保育者は社会から認められ、その専門性に見合った地位と待遇が獲得されるのではないだろうか。そうなれば、志半ばでやむを得ず離職する保育者は減少していくことであろう。

そのために、養成過程における研究者と保育現場の保育者が手を携えながら、まずは現職教育の組織化に着手すべきと考える。

引用文献

- 1) 全国私立保育園連盟発行『保育通信』では2011年11月号(第691号)より「シリーズ乳幼児期の教育を考える」が連載され、全国社会福祉協議会『保育の友』2012年10月号(第60巻第12号)においても「乳幼児期の教育とは」が特集テーマとなっている。臨床育児・保育研究会の汐見稔幸編『エデュケーレ』2012年11月号(第52号)においても、「教育機能を高める保育とは」が特集されている。
- 2) 門田理世著「保育者が置かれている職場・就労状況と専門性に関する国際的動向」(『発達』第34巻第134号所収) ミネルヴァ書房、2013年、65-71頁。
- 3) 全国保育士養成協議会『保育士養成資料集第50号—指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査報告書Ⅰ—』2009年、246、277頁。
全国保育士養成協議会『保育士養成資料集第52号—指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査報告書Ⅱ—』2010年、163頁。
- 4) 山崎準二著「教師教育改革の現状と展望—『教

- 師のライフコース研究』が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉」（『教育学研究』第79巻第2号所収）2012年，182-193頁。
- 5) 厚生労働省『看護教育の内容と方法に関する検討会報告書』2011年。
 - 6) 日本赤十字社事業局看護部編『看護実践能力向上のためのキャリア開発ラダー導入の実際』日本看護協会出版会，2008年。
 - 7) 井上佳宏著「看護師養成の大学化の進展とその課題」（『上智大学研究紀要』第30号所収）2011年，19-28頁。
 - 8) 日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会提言『近未来の社会福祉教育のあり方について—ソーシャルワーク専門職資格の再編成に向けて—』2008年。
 - 9) 全国保育士養成協議会『平成24年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—』2013年。
 ここでの「保育者基礎力」とは保育者に限らず広く社会人として働く際に必要なマナーや責任感等仕事への取り組み方が含まれる事項で、社会人基礎力ともいうべきものとしている。
 - 10) 秋田喜代美著「保育者のライフステージと危機—ステージモデルから読み解く専門性—」（『発達』第21巻第83号所収）ミネルヴァ書房，2000年，48-52頁。
 - 11) 野口隆子著「保育者の専門性とライフコース—語りの中の“保育者としての私”」（『発達』第34巻第134号所収）ミネルヴァ書房，2013年，59-64頁。
 - 12) 足立里美，柴崎正行著「保育者アイデンティティの形成過程における『揺らぎ』と再構築の構造についての検討—担任保育者に焦点をあてて—」（『保育学研究』第48巻第2号所収）2010年，107-118頁。
 - 13) 上村眞生著「保育士のメンタルヘルスに関する研究—保育士の経験年数に着目して—」（『保育学研究』第50巻第1号所収）2012年，53-60頁。
 - 14) 金子智栄子著「現職保育士力量形成に関する実践的研究—地域合同研修における委託保育研究の有効性—」（『保育士養成研究』第27号所収）2009年，55-64頁。
 金子智栄子著「現職保育士力量形成に関する実践的研究Ⅱ—地域合同研修におけるオープン所内研修と委託公開保育の有効性—」（『保育士養成研究』第28号所収）2010年，41-50頁。
 - 15) 1999年より各種研修会講師を務め，2007年より北海道社会福祉協議会保育士研究企画委員。
 - 16) 吾田富士子著「保育の動向と保育者の意識—保育士研修会と要録に関する調査から—」（『全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集』所収）2011年，276-277頁。
 - 17) 北海道社会福祉協議会主催の主任保育士研修会は7月と12月の年2回開催。各回3日間で定員は35名。希望者が多く，期日前に締め切っているが，毎回定員以上の参加受け入れをしている。研修の形態は，2012年は7講義・2演習・4討議，2013年は6講義・2演習・1討議であった。筆者担当は最終日，2012年は「子どもの育ちと保育環境—保育の質の再考—」2013年は「保育所における主任保育士の役割」で，講義後にアンケートを実施した。
 - 18) 看護職の現職教育は全国保育士養成協議会でも注目しているところである。平成25年度全国保育士養成セミナー（全国保育士養成協議会主催）の分科会1「養成校の課題と展望」では，「保育者養成マネジメント—組織とカリキュラム—」のテーマで，看護職の立場からの講演が設定された。（「ケアリングの萌芽を育む対人援助職教育に向けて」前川幸子甲南女子大学看護リハビリテーション学部看護学科教授）